

ZUR PROBLEMATIK PÄDAGOGISCHER GESETZE UND GESETZMÄßIGKEITEN

DR. HELMUT STOLZ*

(Közlésre érkezett: 1971. december 15.)

Die Diskussion in der Sowjetunion über Grundfragen der Methodologie und Methodik in den pädagogischen Wissenschaften sollte die Pädagogen aller sozialistischen Länder veranlassen, über ihre Positionen zur diesen Fragen nachzudenken und schließlich gemeinsam zu einer Weiterentwicklung der marxistisch-leninistischen Methodologie sowie ihre Anwendung im Fach zu gelangen.

Heute gehört es zum Verantwortungsbereich jedes Schulfunktionärs und Wissenschaftlers, das Verallgemeinerungswürdige, eben das Wesen eines pädagogischen Resultats und dessen Zustandekommen, also das Wesen des pädagogischen Prozesses, aufzuspüren, es allen Lehrern zu vermitteln und diese zu befähigen, unter ihren konkreten Bedingungen wesensgemäß zu handeln.

Es genügt nicht mehr zu fordern: Der erfolgreiche Praktiker, der pädagogische Meister möge seine Methoden darlegen, zeigen, wie er es gemacht hat. Das ist ein notwendiger und wesentlicher Teil seiner pädagogischen Lesung oder Darlegung. Um aber unter modifizierten Bedingungen zu ähnlich guten Resultaten zu gelangen, ist das dialektische Umdenken notwendig, muß der Pädagoge, der ähnliche Schritte gehen will, zum Wesen des Prozesses vorstoßen, und zwar über den Weg der Verallgemeinerung zur erneuten konkreten und schöpferischen Anwendung. Weil häufig Erfahrungen von Neuerern nur als „Rezept“ oder eine Möglichkeit unter „völlig anders gelagerten Bedingungen“ verstanden werden, verbauen wir uns nicht selten den Weg zu höheren Resultaten.

Trotz unterschiedlicher Bedingungen hat jedoch vieles allgemeingültigen Charakter, ist es bei Beachtung der jeweiligen Bedingungen zwar modifiziert, aber dennoch grundsätzlich anwendbar. Dieses allgemein Anwendbare in der Praxis und in Erfahrungsberichten besonders der erfolgreichen Pädagogen aufzuspüren und nachzuweisen, aus immer wiederkehrenden Erfahrungen pädagogische Gesetze und schließlich Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, das ist heute eine vordringliche Aufgabe, um die Qualität der Arbeit aller Pädagogen auf das Niveau der pädagogischen Schrittmacher zu heben.

* A szerző az erfurti Dr. Theodor Neubauer Pedagógiai Főiskola rektora.

Schließlich basiert — wie Max Steenbeck einmal formulierte — — Gesetzmäßigkeit „immer auf Erfahrung; aber Wissenschaft ist mehr als geordnete Empirie... Unter Einzelercheinungen eine gemeinsame Ursache zu erkennen... ,also das Vordringen von der Einzelercheinung zum anwendbar formulierten Wissensextrakt, dem ‚Gesetz‘, das ist das Wesen wissenschaftlicher Erkenntnissuche“ [1].

Diesen Schritt gilt es zu vollziehen. Wollen wir also die Praxis verändern, müssen wir „theoriebildend“ tätig sein, anwendbar formulierte Wissensextrakte herausarbeiten; dürfen wir nicht bei Erfahrungen und daraus abgeleiteten Regeln und Hinweisen stehenbleiben — so wichtig sie zunächst auch sein mögen. Das aber ist heute noch unter pädagogischen Wissenschaftlern verbreitet, wobei der Ruf vieler Lehrerstudenten und auch mancher Lehrer nach „praktischen Hinweisen“, die dem Praktiker „unmittelbar etwas geben sollen“, ein solches Vorgehen fördert.

Die Klassiker des Marxismus-Leninismus wandten sich wiederholt mit aller Entschiedenheit gegen die Geringschätzung der Theorie. Eine solche Vernachlässigung der Theorie ist nach Friedrich Engels „selbstredend der sicherste Weg, naturalistisch und damit falsch zu denken. Falsches Denken, zur vollen Konsequenz durchgeführt, kommt aber nach einem altbekannten dialektischen Gesetz regelmäßig an beim Gegenteil seines Ausgangspunktes“ [2].

Entscheidend ist einerseits der gedankliche Ausdruck für das Wesentliche einer Erscheinung, indem von Äußerlichem abgesehen wird. Dadurch ist es möglich, auch pädagogische Sachverhalte „tiefer, richtiger, vollständiger“ widerzuspiegeln, wie das Lenin für das Naturgesetz formulierte [3]. Andererseits ist eine gute Theorie verständlich, anwendbar und dadurch wirksam.

Es muß deshalb Front gemacht werden gegen solche Tendenzen, in der bloßen Abstraktion und in ihrer womöglich recht verklausulierten Darlegung bereits ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit zu sehen, alles übrige jedoch dem Praktiker zu überlassen. Ist es nicht bedenklich, wenn mancher Wissenschaftler auch unseres Faches als „Nur-Theoretiker“ bezeichnet wird? Dagegen sollte gerade der pädagogische Wissenschaftler nicht nur an der pädagogischen Praxis interessiert, sondern auch an der Umsetzung theoretischer Erkenntnisse unmittelbar beteiligt sein. Im Prozeß der Praxisveränderung wurde schon manche Theorie modifiziert, bereichert, manchmal auch verworfen. Aber selbst die Formulierung der besten, vom Konkreten abgeleiteten pädagogischen Erkenntnisse ist unwirksam, wenn sie derjenige nicht versteht, der sie umsetzen soll, wenn der Wissenschaftler die Dialektik von Konkretem und Abstraktem, die Einheit von Theorie und Praxis nicht zum Grundsatz seiner gesamten Tätigkeit erhebt. Dann nämlich wird der Widerspruch zwischen Abstraktem und Konkretem nicht dialektisch gelöst.

Was sind Gesetze in der Wissenschaft?

Unter einem Gesetz versteht man einen „objektiven, notwendigen, allgemeinen und damit wesentlichen Zusammenhang zwischen Dingen, Sachverhalten, Prozessen usw. der Natur, der Gesellschaft und des Denkens, der sich durch relative Beständigkeit auszeichnet und sich unter gleichen Bedingungen wiederholt“.

Wissenschaftliche Gesetze sind „gedankliche Widerspiegelungen objektiv wirkender Gesetze im Bewußtsein der Menschen“ [4].

Diese Definition ist zunächst von allgemeiner Bedeutung. Nun wies Karl Marx darauf hin, daß beispielsweise der Physiker Naturprozesse entweder dort beobachtet, „wo sie in der prägnantesten Form und von störenden Einfülssen mindest getrübt erscheinen, oder, wo möglich, macht er Experimente unter Bedingungen, welche den reinen Vorgang des Prozesses sichern“ [5].

Dagegen vollzieht sich der Prozeß des Erkennens von gesellschaftlichen Gesetzen unter komplizierten Bedingungen, weil die bewußte Tätigkeit der Menschen integrierendes und notwendiges Moment für die Wirkungsweise gesellschaftlicher Gesetze ist. Man kann also gesellschaftliche Gesetze nicht nur erforschen, theoretisch erläutern und passiv hinnehmen. Marxistisch-leninistische Gesellschaftswissenschaft aktiviert die subjektiven Faktoren für das Wirken gesellschaftlicher Gesetze.

Gesellschaftliche Gesetze „existieren nicht vor und unabhängig von der gesellschaftlichen Tätigkeit. Sie selbst sind das Ergebnis dieser Tätigkeit, und da diese Tätigkeit historischen Charakter trägt, tragen die gesellschaftlichen Gesetze selbst historischen Charakter“. Diese besondere Eigenschaft unterscheidet diese von Naturgesetzen, die vor und unabhängig von der menschlichen Tätigkeit existieren, mindert aber nicht ihren objektiven Charakter [6].

Gesellschaftliche Gesetze sind qualitativ vielfältiger, formenreicher, sie müssen die Dialektik von objektiven und subjektiven Faktoren beachten. Das erschwert zweifellos ihre präzise Herausarbeitung.

Zur Problematik der pädagogischen Gesetze

Die Pädagogik ist eine Gesellschaftswissenschaft, somit gelten für ihre Gesetze prinzipiell die für gesellschaftliche Gesetze getroffenen Aussagen. Auch in der Pädagogik ist es notwendig, ausgehend von ihrem Gegenstand, die pädagogischen Gesetze und Gesetzmäßigkeiten explizite zu formulieren.

Die Schwierigkeit besteht aber bereits darin, daß auch unter marxistisch-leninistischen Pädagogen über den Gegenstand der Pädagogik keineswegs einhellige Auffassungen bestehen. Die sozialistische Pädagogik wird noch mehr oder weniger als Theorie der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation in der sozialistischen Gesellschaft angesehen, wenn das auch zunächst recht allgemein formuliert ist. Doch mehren sich die Stimmen, die im Unterschied zur ursprünglichen Wort-

bedeutung „Pädagogik“ ihren Gegenstandsbereich auch auf die Erwachsenen, die Bildung und Erziehung der Werktätigen überhaupt erweitert sehen möchten; denn was heute unter „Menschenführung“ als Bestandteil der Leitungswissenschaft gefaßt wird, kann durchaus als modifizierte Pädagogik bezeichnet werden.

F. F. Koroljow schreibt, daß die Pädagogik — gestützt auf die dialektisch-materialistische Methodologie — „ihren Gegenstand, seine Grenzen und Methoden, die Verbindungen zu anderen Wissenschaften“ bestimmt, „das Wesen und das Ziel der Erziehung“ aufdeckt (wobei letzteres nur gesellschaftlich determiniert verstanden werden kann), die „Prinzipien der Erziehung und Bildung“ ausarbeitet [7]. Das dürfte unbestritten sein. Diese Gegenstandsbestimmung kann aber noch längst nicht befriedigen. Die Aufdeckung, Erforschung und Bestimmung pädagogischer Gesetze und Gesetzmäßigkeiten, die Herausarbeitung klarer Begriffe gehören auf jeden Fall zum Gegenstandsbereich der Pädagogik, sie machen wesentlich ihren Wissenschaftscharakter aus.

Wissenschaftliche Begriffe schaffen gewissermaßen ein subjektives Abbild der objektiven Welt, in ihnen spiegelt sich in verallgemeinerter Form die konkrete gesellschaftliche Praxis wider, die in all ihren Wechselbeziehungen zu sehen ist. „Dabei darf nicht außer acht gelassen werden, daß die Bestimmungen und die Klassifikation der Begriffe nicht absolute, sondern relative Bedeutung haben, daß jeder Begriff nur eine Stufe auf dem Wege der Erkenntnis darstellt und die Bestimmung immer unvollständig und begrenzt ist“ [8].

F. F. Koroljow und W. F. Gmurman weisen darauf hin, daß die pädagogische Literatur völlig zu Recht kritisiert wird, weil sie einmal an die Stelle konkret-historischer Analyse oftmals allgemeine Erörterungen setzt, zum anderen, weil sie die wissenschaftliche Bearbeitung methodologischer Fragen und pädagogischer Begriffe vernachlässigt. Die gnoseologischen Ursachen dafür sehen diese sowjetischen Autoren in der falschen Auffassung von den Wechselbeziehungen zwischen dem Allgemeinen, dem Besonderen und Einzelnen [9], letztlich also in der nicht richtigen Sicht des Wechselverhältnisses von Philosophie und Pädagogik, in mangelnder philosophischer Bildung der Pädagogen.

Die Gesetzmäßigkeiten und Gesetze der Pädagogik können wir nur aufdecken, wenn wir die Ergebnisse der Philosophie und auch der anderen für die Erziehung und Bildung bedeutsamen Wissenschaften heranziehen, sie unter dem Gesichtspunkt der Erfordernisse des pädagogischen Prozesses anwenden, und zwar im Verlauf der Erforschung der praktischen Erziehungs- und Bildungsarbeit. Ebenso wie andere gesellschaftliche Gesetze werden auch pädagogische Gesetze durch das praktische Handeln der Menschen verwirklicht. Diesem „Handeln“ in seinen vielfältigen komplizierten Formen überall dort, wo erzogen und gebildet wird, gehört die Aufmerksamkeit der pädagogischen Wissenschaft, womit aber keinesfalls — wie oben bereits angeführt — bloße, wenn auch geordnete Empirie gemeint ist.

Pädagogische Gesetze bringen wesentliche Zusammenhänge in der Entwicklung der Persönlichkeit zum Ausdruck. Pädagogik soll nicht nur

hinterher erklären, warum die Menschen so gehandelt haben, sie soll auch vorher die Bedingungen erkennen, unter denen wirksame Erziehung und Bildung möglich sind.

Der Mensch ist das höchstentwickelte, komplizierteste und entwicklungsfähigste Wesen, das in vielfältigen, häufig schwer faßbaren Zusammenhängen lebt; er wird unter diesen Bedingungen erzogen und gebildet. Gemeinsam mit anderen Gesellschaftswissenschaften muß die Pädagogik Teil einer umfassenden Theorie der allseitigen sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung sein.

Bei der Herausarbeitung und Formulierung pädagogischer Gesetze wären deshalb folgende Aspekte besonders zu beachten:

1. Die Beständigkeit des „Zusammenhangs“ zwischen Dingen, Erscheinungen usw. ist in unserem Gegenstandsbereich dialektisch zu fassen, weil sich alle wesentlichen Bezugspunkte des Erziehungsprozesses ständig mehr oder weniger rasch verändern (also Erzieher, zu Erziehender, Gesellschaft bis zur konkreten erzieherisch wirkenden Umgebung). Die beständigen, oft als nicht so wesentlich betrachteten Bezugspunkte (Lehrmittel, Klassenausstattung usw.) müßten wir daraufhin überprüfen, ob sie wirklich unwesentlich sind beziehungsweise manches durch wissenschaftlich-fundierte Arbeit wesentlich für die Erziehung wird, zum Beispiel äußere Ordnung, Gruppennormen, Einstellungstereotype, gefestigte Lehrer-Schüler-Beziehung.

2. Erziehungsvorgänge vollziehen sich selten unter völlig gleichen, jederzeit wiederholbaren Bedingungen, obwohl sich der Zusammenhang einer ganzen Klasse von pädagogischen Erscheinungen in der Entwicklung wiederholt. Es gibt relativ gleiche, ähnliche Bedingungen, Invarianten, die der Pädagoge kennen und nutzen muß.

3. Pädagogische Wissenschaft hat den pädagogischen Einzelprozessen innewohnende Tendenzen, Gemeinsamkeiten, hat allgemeine Zusammenhänge aufzuspüren und zu verallgemeinern, das heißt, sie umfaßt unter anderem gesicherte allgemeingültige Erkenntnisse. Infolge der ständigen Veränderungen der pädagogischen Bezugspunkte (siehe 1.) gibt es keinen einfachen Nachvollzug pädagogischer Erfahrungen, sondern sie bedürfen zu ihrer Anwendung und Umsetzung eines großen Maßes an Schöpfungstum der Pädagogen.

Ein pädagogisches Besetz ist also ein objektiver, notwendiger, allgemeiner und wesentlicher Zusammenhang zwischen erzieherisch bedeutsamen Dingen, Sachverhalten und Prozessen. Es bedarf zu seiner Wirksamkeit der Tätigkeit des Menschen, der als Pädagoge besonders Schöpfungstum an den Tag legen muß.

Einige Zusammenhänge im Erziehungsprozeß sind relativ beständig (Invarianten). Andere dagegen wechseln relativ rasch, da sich alle pädagogischen Bezugspunkte in ständiger, aber unterschiedlicher Veränderung befinden. *Eine pädagogische Gesetzmäßigkeit wäre demnach der Ablauf des pädagogischen Prozessen gemäß den ihm immanenten Gesetzen, die nicht alle jederzeit explizite zutage treten. Wissenschaftlich abgesicherte Prinzipien sind bereits wieder „aus der Verallgemeinerung von Gesetzen und wesentlichen Eigenschaften der objektiven Realität*

abgeleitet", also eine „höhere Stufe“ der Erkenntnis. Sie dienen „in der theoretischen Arbeit wie im praktischen Verhalten als Leitfaden“ [10].

Da Pädagogik eine den Menschen und über ihn die Praxis verändernde und gestaltende Wissenschaft ist, werden Prinzipien stets zu ihrem Bestand gehören und sind kein „pädagogischer Notbehelf“ [11]. Sie müssen zwangsläufig in der Pädagogik eine größere Rolle spielen als in anderen Disziplinen, da sie das Wesentliche (also Gesetze) gewissermaßen praktikabel machen, in Normen pädagogischen Handelns kleiden, um das schöpferische pädagogische Handeln zu fördern. Wenn sich allgemein anerkannte pädagogische Regeln in der Praxis bewährt haben und wiederholt bewähren (natürlich nicht immer und unter allen Umständen), dann ist es möglich, von ihnen auf Gesetze zu schließen, endlich — nach ihrer Fundierung mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungsmethoden — diese exakt zu formulieren.

Verhältnis von Gesetzen und Merkmalen

Karl Marx schreibt, daß alle Wissenschaft überflüssig wäre, „wenn die Erscheinungsform und das Wesen unmittelbar zusammenfielen“. Der Prozeß der wissenschaftlichen Erkenntnis ist als „Prozeß einer Überwindung dieses Widerspruchs zwischen Wesen und Erscheinung“ zu sehen, einer Überwindung „in dem Sinne, daß die Erkenntnis hinter den Erscheinungen ihr Wesen enthüllen, das Wesentliche in den Erscheinungen begreifen, erfassen muß“ [12].

Auch die Pädagogik als Wissenschaft hat von den pädagogischen Erscheinungen zu ihrem Wesen vorzudringen, um Gesetze und Gesetzmäßigkeiten formulieren zu können. Wenn darauf verwiesen wird, daß in der Pädagogik „jeder Fall anders“, daß der pädagogische Prozeß je nach Umständen, Ort und Zeit verschieden ist, so kann das keinesfalls rechtfertigen, daß wir die pädagogischen Prozesse und Zusammenhänge nur erklären und mit Hilfe von Prinzipien und Leitlinien zu erfassen suchen.

An einem Beispiel soll der Weg deutlich werden: Eine als Kollektiv bezeichnete Klasse von Schülern gibt Erklärungen zu politisch wichtigen Fragen einstimmig ab, ist bei gesellschaftlichen Einsätzen aktiv, verhält sich diszipliniert usw. Das ist „Erscheinung“. Wir müssen in der Wissenschaft die „bloß erscheinende Bewegung auf die innere wirkliche Bewegung zurückführen“. Wir fragen: Wie kommt es zu diesem vorbildlichen Verhalten? Entspricht es dem Wesen der Klasse? Gibt es zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse, die denen in unserer Gesellschaft entsprechen, oder hat der „Zusammenhalt“ der Klasse andere Ursachen? Besteht Interessenübereinstimmung mit der sozialistischen Gesellschaft oder ist das äußerlich, auf den autoritären Führungsstil des Klassenleiters (oder einzelner Schüler, manchmal als „Aktiv“ deklariert) zurückzuführen, „um nicht aufzufallen“, um nur der Klasse „keine Schande zu machen“ (übrigens ein notwendiges Entwicklungsstadium, nur nicht stehenbleiben darf man auf ihm)?

Erst eine solche Fragestellung ermöglicht die Erkenntnis, welche Gesetze des Kollektivs wirksam sind und welche nicht: Gesetz der Harmonie und Übereinstimmung von persönlichen, kollektiven und gesellschaftlichen Interessen, Gesetz von der determinierenden Rolle gesellschaftlicher und pädagogischer Perspektiven, Strukturgesetze usw.

Will man exakt untersuchen, ob Schüler bereits über sozialistisches Gemeinschaftsbewußtsein und entsprechendes Kollektivverhalten verfügen, muß man nach Prüfung vorhandener Definitionen und Definitionsansätze diesen Begriff und die Kriterien der entsprechenden Schüler bestimmen. Diesen Kriterien ist dann erst quantitativ nachzugehen und schließlich ihre Richtigkeit wiederum nach Abschluß der Untersuchung erneut zu überprüfen.

Bei solchen und ähnlichen Untersuchungen sprechen wir gegenwärtig auch von Merkmalen (manchmal wiederum von Prinzipien). Nun geht die wissenschaftliche Erkenntnis davon aus, „daß Wesen und Erscheinung nicht unmittelbar zusammenfallen, und erblickt ihre Aufgabe darin, hinter den äußeren Erscheinungen ihr Wesen, ihre Hauptmerkmale zu entdecken und dann zu zeigen, wie sich das Wesen auf der Oberfläche der Dinge darstellt“ [13].

Es erfolgt also eine Gleichsetzung von Wesen und Hauptmerkmalen, das heißt, wenn wir Zusammenhänge zwischen wesentlichen Dingen, Sachverhalten und Prozessen, also zwischen Merkmalen, aufdecken, dann spüren wir Gesetze auf. Im Grunde umfassen viele der sogenannten Merkmale einer pädagogischen Erscheinung, beispielsweise des Kollektivs, bereits solche Zusammenhänge. Wir müssen gründlich prüfen, welche Merkmale pädagogischer Erscheinungen und Zusammenhänge objektiv wirkende Gesetze umfassen.

Die Erziehung im und durch das Kollektiv ist eine Forderung, ein Grundsatz unserer Pädagogik, ein Merkmal der sozialistischen Schule — genau genommen ein Gesetz, das als solches etwa so formuliert werden könnte: Die Erziehung im und durch das Kollektiv sichert die optimale Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit.

Es bleibt festzustellen:

Wir haben viele pädagogische Gesetze und Gesetzmäßigkeiten längst aufgespürt, definieren sie aber häufig nicht als solche, wofür es eigentlich keine haltbare Begründung gibt. Daß dabei eine streng wissenschaftliche Struktur der pädagogischen Begriffe, der Nachweis der Wechselbeziehungen zwischen den Begriffen, die Logik ihrer Zusammenhänge und wechselseitigen Übergänge anzustreben sind, die schließlich zu dem fälligen neuen System der Pädagogik führen müssen, liegt auf der Hand. Es genügt natürlich nicht die bloße Umformulierung. Es ist dringend erforderlich, unsere pädagogischen Grundsätze und Merkmale daraufhin zu prüfen, inwieweit durch sie bereits Gesetze und Gesetzmäßigkeiten erfaßt werden. Das geschieht, indem wir zum Wesen der pädagogischen Erscheinungen vordringen, die „innere Bewegung des Objekts“ erforschen.

Erkenntnisprozeß in der pädagogischen Wissenschaft

Das Wesen einer Erscheinung ist „das identische Element in einer Menge von Einzelercheinungen, das feststehende Verhältnis in dem, was sich rasch ändert oder eine unruhige Form hat“. Nach Marx ist das Wesen die „Substanz“, der „innere Zusammenhang“, die „innere Organisation“ der Erscheinungen. Nun ist das in einem Begriff widergespiegelte Wesen „kein Abrücken von der lebendigen Vielfalt der Erscheinungen, sondern eine Zusammenballung ihres Wichtigsten, ... gemäß der realen Wirklichkeit...“

Das alles müssen wir bei der Formulierung pädagogischer Gesetze und Gesetzmäßigkeiten beachten. Im Prozeß des Erkennens des Wesentlichen auch pädagogischer Erscheinungen umfaßt man zumeist zunächst das Äußere. Das kann aber nur der erste Schritt sein. Entscheidend ist die Frage: Wie realisiert sich in Erscheinungen das Wesen? „Die Zurückführung des Äußeren auf das Innere und die Erkenntnis des Wesens erfolgt ... keineswegs in einem einzigen Akt. In Wirklichkeit ... ist die Erkenntnis des Wesens ein mehrstufiger Prozeß“ [14]. Dieser Prozeß ist ein Fortschreiten des Gedankens, um das Wesen eines Phänomens immer tiefer und gründlicher, eben wesensgemäßer, zu erfassen.

Mancher zweifelt nun an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik, weil diese manchmal für unumstößlich gehaltene Erkenntnisse (Prinzipien, Merkmale) morgen präzisiert, verändert oder gar als überholt bezeichnet. Solche Zweifel an der Richtigkeit pädagogischer Erkenntnisse sind jedoch völlig überflüssig, weil sich die Pädagogik als Disziplin der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften in ständiger Entwicklung befindet und neue Erkenntnisse in sich aufnimmt. Manche dieser Erkenntnisse werden natürlich auch von Vertretern der Wissenschaft falsch reflektiert, nicht richtig eingeordnet, subjektive Irrtümer sind also nicht ausgeschlossen. Deshalb auch die Betonung der Forderung nach abgesicherten wissenschaftlichen Ergebnissen.

Es dürfte auch pädagogische Gesetze geben, die prinzipiell richtig sind, aber noch nicht präzise und wirksam genug das Wesen pädagogischer Erscheinungen widerspiegeln. Wir sollten uns trotzdem weniger mit pädagogischen Regeln behelfen, als vielmehr von pädagogischen Gesetzen verschiedener Ordnung sprechen beziehungsweise nichtabgesicherte Teilergebnisse als solche ausgeben.

Der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß führt in der pädagogischen Wissenschaft nicht geradlinig zu allseitig abgesicherten und für allezeit geltenden Erkenntnissen, sondern über viele Zwischenstationen und Umwege.

Es geht um die Erforschung der Einheit und der Gegensätze von Wesen und Erscheinung auch pädagogischer Prozesse und Zusammenhänge. Wie oft unterläuft uns in der praktischen pädagogischen Arbeit und auch in der Leitungstätigkeit der Trugschluß, daß ein einmal herausgebildetes und gefestigtes Kollektiv nun zu jederzeit und überall eben als Kollektiv auftreten muß? Wie oft übersehen wir neben der Einheit von Wesen und Erscheinung die Gesetzmäßigkeit ihres Gegensatzes? Ein

Kollektiv entwickelt sich ständig. Neue Anforderungen führen zu neuen Verhaltensweisen, die nicht immer vom ganzen Kollektiv bezeugt werden. Durch negative Einzelercheinungen kann bisweilen ein ganzes Kollektiv falsch beurteilt werden, obwohl sich dieses mit negativen Auffälligkeiten auseinandersetzt, daran wächst und sich so weiterentwickelt.

Das Gesetz und seine Erscheinungsformen sind also nicht unmittelbar identisch, wohl aber sind die äußeren Erscheinungsformen solche bestimmter Gesetze. Wenn man weiß, wie und warum sich beispielsweise die Gesetze, die das Kollektivgeschehen bestimmen, in diesen oder jenen Formen äußern, dann kann man auch Kollektive in ihrer Dialektik beurteilen sowie neue Erfahrungen richtig analysieren. Infolge ihrer Abhängigkeit von vielen subjektiven und objektiven Faktoren sind pädagogische Prozesse und Erscheinungen sehr kompliziert, veränderlich und keineswegs eindeutig. Wir können selten lineare Ursache-Wirkung-Relationen ermitteln.

Der Mensch als gesellschaftliches, andere und sich selbst veränderndes Wesen verlangt ein komplexes Herangehen an seine Persönlichkeit auf der Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen, um ihn zur allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit zu erziehen.

Man muß das *Wesen* einer Erscheinung *erfassen*, wenn man Gesetze formulieren will, die eben dieses Wesen ausdrücken. „Der Übergang von der Erscheinung, von den Sinneswahrnehmungen zum Wesen einer Sache ist gefunden, wenn die Invarianten gefunden sind, die allen Erscheinungen gemeinsam sind. Das wirkliche Abbild einer Realität ist — eine Invariante. Erst diese Invariante hat den Charakter der Objektivität. Alles andere sind Projektionen auf irgendwelche mit subjektiven Momenten behafteten Bezugssysteme“ [15].

Nun ist im pädagogischen Bezugssystem der subjektive Faktor selbst eine Invariante. Das eben verkompliziert das Aufdecken pädagogischer Gesetze und Gesetzmäßigkeiten.

Uns ist die Aufgabe gestellt, zu Verallgemeinerungen zu gelangen, die einer breiteren Praxis wirksame Hilfe erweisen. Dazu müssen wir die den jeweiligen Fragestellungen innewohnenden theoretischen Probleme klar erkennen und formulieren.

Beachten wir nur *einige* allgemeine Erkenntnisse und gesetzmäßige Zusammenhänge und unsere beschränkte *individuelle* Erfahrung, kennen wir oder verarbeiten wir nicht die bereits verallgemeinerten Erfahrungen anderer (aus Geschichte und Gegenwart), so können wir nicht allgemeingültige Aussagen treffen. Wir tun es oft trotzdem, sogar im Brustton der Überzeugung. Formulieren wir dabei originell — und daran mangelt es in der Pädagogik viel zu oft — so findet man uns sogar schöpferisch. Aber — der Gefahr entgehen wir trotzdem nicht, illusionäre Ziele und Aufgaben zu verkünden.

Selbstverständlich setzt die Gesellschaft „Sollwerte“, bestimmte zu erreichende Ziele. Nur, wer ist das: „die Gesellschaft“? Makarenko schrieb, daß die pädagogische Ziele durch die Politik bestimmt werden. Sehr wahr! Aber wer macht die Politik? Natürlich die Arbeiterklasse und als ihre führende Kraft die marxistisch-leninistische Partei, damit

also wieder auch wir selbst, die wir bildungspolitisch tätig sind, also Schulfunktionäre, pädagogische Wissenschaftler, Lehrer, Eltern. Also: pädagogische Ziele stellen wir uns selbst, unsere sozialistischen Bildungs- und Erziehungsziele sind Resultat des Denkens von Millionen, finden in Dokumenten von Partei und Regierung ihren Niederschlag und bestimmen wieder das Handeln von Millionen.

Von einer wissenschaftlich begründeten Politik und von einer politisch-wirksamen Wissenschaft formulierte wissenschaftliche Gesetze sind gedankliche Widerspiegelungen objektiver Aufgaben und objektiv wirkender Gesetze im Bewußtsein der Menschen. *Insofern* gibt es zwischen Gesetzen der Natur- und der Gesellschaftswissenschaften *keinen* Unterschied. In unserem sozialistischen Staat sind das Lernen und Studieren für viele Werktätige zu einer selbstverständlichen Sache geworden, die sich damit auch die Gesetzmäßigkeiten und Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung zu eigen machen, damit sie trotz aller Hemmnisse durchgesetzt werden.

Ähnliches muß mit der Klasse der pädagogischen Gesetze und Gesetzmäßigkeiten geschehen, damit auch im Erziehungsbereich das praktische Handeln unserer Brüder mit den gesellschaftlichen Erfordernissen in Übereinstimmung gebracht wird. Das gilt natürlich insbesondere für den Pädagogen von Beruf wegen.

Über die innere Widersprüchlichkeit pädagogischer Sachverhalte

Das *wesentliche Verhältnis* zwischen pädagogischen Erscheinungen, Seiten, Momenten, das sich in Gesetzen ausdrückt, schließt Widersprüche zwischen *einzelnen* pädagogischen Erscheinungen, Momenten, Bezugspunkten ein. Es gibt sogar Formulierungen, nach denen das Wesen eines Gegenstandes die Gesamtheit ihrer inneren Widersprüche ist. Anders gesagt: Das pädagogische Gesetz *drückt stets ein wesentliches, durchaus widersprüchliches Verhältnis* aus. Diese Eigenschaft auch des pädagogischen Gesetzes schließt ein, daß sich nicht nur die pädagogische Erscheinungsform, sondern auch das *Wesen* eines pädagogischen Sachverhaltes und damit das pädagogische Gesetz selbst (wie auch andere Gesetze) sich entwickeln und verändern (denken wir nur an die Veränderung des subjektiven Faktors).

Damit soll zugleich gesagt werden, daß nicht die Formulierung eines einfachen Verhältnisses zwischen zwei pädagogischen Bezugspunkten als Gesetz bezeichnet werden kann. Man muß sich hüten, jede pädagogische Binsenweisheit als Gesetz anzusehen; dennoch stecken in einigen vorgenannten Selbstverständlichkeiten pädagogische Gesetze, die allerdings wiederum erst als solche zu formulieren sind.

Gmurman meint, daß wir über die pädagogischen „Wechselbeziehungen und ihre inneren Mechanismen“ nach den äußeren Erscheinungen urteilen. Wie sollte das auch zunächst anders sein? Nur dürfen wir bei diesem ersten Urteil nicht stehenbleiben. Wenn nach Gmurman diese Wechselbeziehungen und ihre inneren Mechanismen alle in ihrer Ge-

samtheit sozusagen „das tiefe Wesen des Erziehungsprozesses“ bilden, so müssen sie Schritt für Schritt erkannt, geordnet, als Gesetz formuliert und in ein System gebracht werden. Gurmans Hinweis darauf, daß sich das Eindringen in das Wesen pädagogischer Erscheinungen nicht im Studium positiver Erziehungsfaktoren erschöpft, sondern auch das objektiv *Unmögliche* herausfinden muß, ist nur zu berechtigt [16].

Die Rolle der äußeren und inneren Bedingungen

Meines Erachtens sollten wir sowohl von *allgemeinen pädagogischen Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten* (von der auf dem Pädagogischen Kongreß genannten Art) als auch von *spezifischen Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses* sprechen. Diese zwei Arten von Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten kann man aber keinesfalls nach ihrem „Sicherheitsgrad“ unterscheiden. Natürlich muß der Lehrer weitere pädagogische Gesetze kennen, aber die richtige Handhabung der allgemeinen Gesetze und Gesetzmäßigkeiten gestattet es dem Lehrer erst, die „weiteren“ pädagogischen Gesetze richtig einzusetzen, die Ziel-Inhalt-Mittel-Methode-Relation richtig zu sehen und den pädagogischen Prozeß im Detail im Sinne der sozialistischen Zielstellung zu führen.

Unter Prozeß verstehen wir zunächst einen Entwicklungsvorgang. Man erwartet oft — und natürlich ist das eine Illusion —, daß man auf den Menschen nur erzieherisch einzuwirken, den Erziehungsprozeß zu führen brauche, und schon werde er sich, zwar unterschiedlich, aber doch irgendwie in Richtung auf das gestellte Erziehungsziel ändern. Im Grunde glaubt man hier an die einfache Ursache-Wirkung-Relation und mißachtet die vielfältigen Wechselbeziehungen und inneren Mechanismen des pädagogischen Prozesses.

Nun haben wir gelernt, nach der Ausgangssituation zu fragen, wenn wir Ursachen für pädagogische Wirkungen negativer oder positiver Art suchen. Wir fragen also nach den *inneren* Bedingungen, um die *äußeren* gemäß der Zielstellung, aber unter Beachtung der inneren Bedingungen zu gestalten. Geschieht das einigermaßen gründlich und allseitig, so gelingt es uns zumindest, die äußere Bedingung „Erziehung“ in ihrer Wirksamkeit zu erhöhen — und darauf kommt es ja an.

Die Psychologen fragen nach der *psychologischen* Ausgangssituation, also den *äußeren* Bedingungen, um dann die *inneren* Bedingungen zu untersuchen und dem Pädagogen das Material, also gesicherte Erkenntnisse für seine Fragestellung zu bieten.

Wenn es aber um Gesetzmäßigkeiten und Gesetze des pädagogischen Prozesses geht, müssen wir sowohl die *äußeren* Bedingungen (einschließlich der Erziehung) als auch die *inneren* Bedingungen betrachten, d. h. wir müssen den *pädagogischen Prozeß als Widerstreit von äußeren und inneren Bedingungen* sehen, wobei diese Widersprüche zum Teil objektiv gesetzt sind, zum Teil erst gesetzt werden müssen.

Soweit stimmen wahrscheinlich Pädagogen und Psychologen zu. Das ist aber dann oft nicht mehr der Fall, wenn daraus die Konsequenz ab-

geleitet wird, pädagogische und psychologische Forschung nicht nur miteinander korrespondieren zu lassen, sondern auch zu verschmelzen, selbstverständlich ohne die spezifischen Aufgaben und Gegenstände dieser Disziplinen zu leugnen.

Über pädagogische Gesetze, Prinzipien und Regeln in ihrer Bedeutung für die Praxis

Von Philosophen der DDR werden drei Hauptgruppen gesellschaftlicher Gesetze genannt [17]:

- a) Kausalgesetze als einfachste Form gesellschaftlicher Gesetze;
- b) funktional-strukturelle (oder Struktur-) Gesetze, worunter ein Gleichgewichts- und Konfliktgesetze verstehen;
- c) genetische (oder Bewegungs- bzw. Entwicklungs-) Gesetze, in denen erst die wesentlichen Merkmale der gesellschaftlichen Gesetze, insbesondere ihr Entwicklungscharakter, vollständig ausgeprägt sind. Letztere fassen alle Merkmale, entsprechen also erst im vollen Umfang dem Begriff des gesellschaftlichen Gesetzes. Vor allem mit ihnen dürften wir es in der Pädagogik zu tun haben bzw. diese Art von Gesetzen wird uns die meisten Schwierigkeiten bereiten.

Wir müßten prüfen, ob diese Einteilung auch für unseren Bereich zutrifft — hier sollten Grundlagenarbeiten weiter führen. Meines Erachtens kann es nicht Anliegen der Pädagogik sein, *einige* Einteilungskategorien zu erarbeiten, wenn die von der Philosophie und Wissenschaftstheorie gewonnenen Erkenntnisse ausreichen.

Oft wird auf die Gefahr hingewiesen, Gesetze und Bedingungen für ihre Wirksamkeit gleichzusetzen. Die Tätigkeit des Erziehers, die Entwicklung der Persönlichkeit im Kollektiv auf der Grundlage der parallel-pädagogischen Einwirkung würde ich — so formuliert — als *Bedingungen* für die Wirksamkeit von Gesetzen bezeichnen. Dagegen ist die „Formel“: „Der Mensch entwickelt sich in der Tätigkeit“ meines Erachtens durchaus als *Gesetzmäßigkeit* anzusehen. Diese Aussage ist so prinzipiell, daß aus ihr sowohl Philosophie *als auch* Psychologie und Pädagogik ihre Schlüsse ableiten. Für die Pädagogen reicht nicht aus zu formulieren, daß sie diese Tätigkeit *führen* müsse; auch der beste Pädagoge kann niemals *alle* Tätigkeiten der Schüler beeinflussen, geschweige denn *führen*.

Die sowjetische Methodologie-Diskussion weist darauf hin, daß die Einheit von Erziehung und Selbsterziehung viel stärker zu beachten ist. Auch hier handelt es sich offensichtlich um eine pädagogische Gesetzmäßigkeit. Das gilt auch für die *Selbsterziehung zur Tätigkeit*, zum Arbeiten, Lernen, Spielen, zur gesellschaftlich nützlichen und zur den einzelnen fördernden Tätigkeit überhaupt. Mehr und Mehr setzt sich die Erkenntnis durch, daß sozialistische Erziehung und Bildung den einzelnen zur Selbstvervollkommen im Sinne von Marx (sprich Selbsterziehung) befähigen und bereitmachen muß. Dabei werden Erziehung und Selbsterziehung stets zusammenwirken, wenn sich auch die Relationen zueinan-

der verändern und selbst im besten „Mannesalter“ nicht auf Erziehung (also Einwirkung von außen) verzichten werden kann, wobei diese dann zumeist mehr durch das Tätigkeitskollektiv als durch einzelne erzieherisch wirkende Personen vollzogen wird.

Wir sollten also die pädagogischen Gesetze den bestimmenden pädagogischen Gesetzmäßigkeiten zuordnen und von ihnen wiederum Prinzipien und Regeln ableiten. Ich würde Krajewski zustimmen, wenn er die *Prinzipien* als „allgemeine Thesen mit Operationscharakter“ bezeichnet [18], die den pädagogischen Prozeß direkt beeinflussen, d. h. Prinzipien sind formulierte pädagogische Erkenntnisse, daß sie der unmittelbaren Umsetzung zumeist bereits erkannter Gesetze dienen, sind also für den Lehrer besonders wichtig. Sie entsprechen einerseits den objektiv wirkenden Gesetzen, andererseits verhilft ihre Beachtung durch die Pädagogen den pädagogischen Gesetzen zur Wirksamkeit, ja pädagogische Gesetze selbst können in *bezug auf die Tätigkeit* die Funktion eines Prinzips haben, wenn man sich in der Praxis von ihnen leiten läßt. Es gibt also sowohl Unterschiede als auch Wechselbeziehungen zwischen Gesetzen und Prinzipien. Letztere können natürlich auch Behelfsmittel sein, wenn man Gesetze erahnt, aber noch nicht formuliert hat. *Regeln* wiederum sind zumeist ins Detail gehende Erläuterungen der Prinzipien. Sowohl Prinzipien als auch Regeln sollten in klarer Formulierung — und entsprechenden Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten systematisch zugeordnet — vorliegen. Es ist sicher so, daß viele Prinzipien und Regeln mehreren Gesetzen zugeordnet oder von mehreren abgeleitet werden können. Es bleibt die Forderung, daß in diesem Sinne auch Publikationen zu Grundfragen der sozialistischen Pädagogik ein großes Maß an Handhabbarkeit für den praktisch tätigen Pädagogen besitzen sollten, indem sie die Brücke vom Gesetz zur pädagogischen Regel schlagen.

Einen Teil der pädagogischen Gesetze kann man sicher deduktiv gewinnen. Andere erkennt man nur nach vollständiger oder teilweiser Induktion umfassender pädagogischer Experimente. Hier gilt dann, daß der Erkenntnisfortschritt einer Wissenschaft sich im Übergang von qualitativen über komparative zu quantitativen Gesetzesaussagen zeigt. Dabei darf in der pädagogischen Wissenschaft weder die quantitative Aussage *verselbständigt* noch die Empirie zur höchsten oder gar alleinseligmachenden Basis für die Erkenntnis von Gesetzen erhoben werden. Andernfalls kastriert die Pädagogik sich selbst, weil die pädagogischen Gesetze und Gesetzesaussagen ja stets nicht nur Prozesse erfassen und *beschreiben*, sondern beeinflussen, zu ihrer Leitung *befähigen* sollen, und zwar über den, der diese Gesetze zu handhaben versteht.

Es muß uns um *quantitativ* abgesicherte *qualitative* Aussagen gehen, die auch bis zu der Verallgemeinerungsstufe von Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten geführt werden.

Wir verbleiben zu oft bei der bloßen Darlegung quantitativer Ergebnisse, statt aus ihnen Erziehungskonsequenzen abzuleiten und über ihre dynamische und natürlich auch relative Betrachtungsweise zu der eben beforderten *Verallgemeinerungsstufe* zu gelangen. Erst sie ermöglicht es dem in der Praxis tätigen Pädagogen, gewissermaßen über den Weg

der Erfassung des *Wesens* von Erscheinungen, der *Verallgemeinerung* des Besonderen (= Gesetz) wieder das Besondere (seine Praxis) nach erkannten Gesetzen zu gestalten.

Im gewissen Sinne ist natürlich die *gesamte* pädagogische Praxis ein Experimentierfeld. Unser Studium der Praxis, unsere Einflußnahme auf sie, also ihre Veränderung (wenigstens eines Teils der Bedingungen) führt uns zur Erkenntnis zunächst von „Regelhaftigkeiten“, dann Gesetzen, die in der Praxis schon lange oder immer wirken oder — soweit es sich um neue pädagogische Wege handelt, die wesentlich und verallgemeinerungswürdig sind — zunächst von fortgeschrittenen Pädagogen mehr oder minder bewußt angewandt werden. Gerade um ihre Erfahrungen anderen Lehrern im wahrsten Sinne des Wortes so *zugänglich* zu machen, daß sie auch des Bedürfnis verspüren, im ureigensten Interesse (nämlich im Interesse des pädagogischen Erfolges) ähnlich wie die pädagogischen Neuerer zu handeln, ist die Arbeit zur Formulierung pädagogischer Gesetze unumgänglich.

Ich will damit auf die *Bedeutung der Praxis für die Grundlagenforschung und der pädagogischen Grundfragen für den Praktiker hinweisen*. Aus dieser Sicht würde ich sogar die Forderung ableiten, daß jede empirisch angelegte pädagogische Dissertation gewisse *originale Erkenntnisse* enthalten muß, die möglichst bis zu Aussagen zu pädagogischen Gesetzen zu führen sind. Darüber müßten sich die Betreuer von pädagogischen Dissertationen bald einig werden. Zumindest müßte an die Stelle der „gehobenen“ Wiederholung von Bekanntem nach dem Motto „Viel Wasser und selten ein Fischlein“ die Formulierung der gefundenen neuen Erkenntnisse treten, die dann in der Verteidigung zu erläutern und — natürlich auch mit Hilfe quantitativer Ergebnisse — zu beweisen wären. Ich bin sicher, daß dadurch der quantitative Umfang vieler Arbeiten wesentlich zu verringern, aber mehr von ihnen wirklich zu veröffentlichen wäre, statt in Archiven zu verstauben.

Eines muß nochmals betont werden:

Wenn wir pädagogische Gesetze und Gesetzmäßigkeiten lehren und in der Praxis beachten wollen, müssen wir uns einigen, was wir darunter zu verstehen haben, auch dann, wenn nicht in *allen* Details *absolute* Übereinstimmung zu erzielen ist. Natürlich wäre es naiv zu glauben, daß das durch bloße Absprache der Lehrkräfte oder Autoren von Lehrbüchern zu erreichen ist. Hier hilft nur der echte Meinungsstreit der Pädagogen und Psychologen unter Beteiligung der Philosophen, und zwar möglichst aller sozialistischen Länder, und vor allem würden fundierte methodologische Arbeiten weiterführen.

LITERATURANGABEN

- [1] Max Steenbeck: Persönlichkeitsbildung und Wissenschaft. In „Sinn und Form“, Heft 1 1968, S. 30.
- [2] Karl Marx Friedrich Engels: Werke, Band 23. Dietz Verlag, Berlin 1968, S. 346.
- [3] W. I. Lenin: Werke, Band 38. Dietz Verlag, Berlin 1964, S. 160.
- [4] Georg Klaus/Manfred Buhr: Philosophisches Wörterbuch, Band 1. Bibliographisches Institut, Leipzig 1969, S. 443.

- [5] Karl Marx Friedrich Engels: A. a. O., S. 12.
- [6] Peter Bollhagen: Gesetzmäßigkeit und Gesellschaft. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1967, S. 27.
- [7] Vgl. F. F. Koroljow: Methodologische Grundfragen der Pädagogik. In „Pädagogik“, Heft 10 1969, S. 905 ff.
- [8] F. F. Koroljow W. F. Gmurman: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik. Verlag Probstwetschenije, Moskau 1967, S. 93.
- [9] Vgl. ebenda, S. 99.
- [10] Georg Klaus Manfred Buhr: A. a. O., S. 875.
- [11] Vgl. H. Stolz A. Herrmann W. Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1971, S. 277 ff.
- [12] M. M. Rosenthal: Die dialektische Methode der politischen Ökonomie von Karl Marx. Dietz Verlag, Berlin 1969, S. 303.
- [13] M. M. Rosenthal: Ebenda, S. 304.
- [14] M. M. Rosenthal: Ebenda, S. 311, 314 und 320.
- [15] Georg Klaus: Spezielle Erkenntnistheorie. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1965, S. 126.
- [16] W. E. Gmurman: Zur Frage nach den Begriffen „Gesetz“, „Prinzip“, „Regel“ in der Pädagogik. In „Pädagogik“, Heft 8 1971, S. 736 737.
- [17] Peter Bollhagen: A. a. O., S. 76 ff.
- [18] W. W. Krajewski: zitiert nach „Methodologische Probleme der Pädagogik“. In „Pädagogische Forschung“, Heft 5 1970, S. 37.

Pedagógiai törvények és törvényszerűségek problematikájához

DR. HELMUT STOLZ

A szerző a pedagógiai törvények és törvényszerűségek problematikájával foglalkozik. A pedagógia módszertanának kérdéseire vonatkozó szovjet eszmecsereből kiindulva, szükségesnek tartja, hogy a pedagógusok eljussanak a pedagógiai folyamat *lényegéhez*, annak törvényszerűségeit feltárják, hogy a leghaladóbb tanárok tapasztalatai és az empirikus pedagógiai kutatás eredményei a módosult feltételek között is hasznossá váljanak.

Törvényen filozófiai értelemben „a természet, a társadalom és a gondolkodás tárgyai, tényei, folyamatai stb. közötti objektív, szükségszerű, általános és ezáltal lényeges összefüggést értünk, amit relatív tartósság jellemez és hasonló feltételek között ismétlődik”. A tudományos törvények „az objektíve ható törvények gondolati visszatükröződései az ember tudatában”.

A társadalmi törvényeknél a szubjektív tényező azok hatékonyságának szükségszerű következménye. Erre a marxi—lenini véleményre alapozva, határozza meg a szerző a *pedagógiai törvényt*, amely a nevelési szempontból jelentékeny tárgyak, tények és folyamatok közötti objektív, szükségszerű, általános, lényeges és emellett ellentmondásos összefüggés, aminek hatékonyságához a pedagógus alkotó tevékenysége szükséges.

A *pedagógiai törvényszerűség* a pedagógiai folyamatnak immanens törvényei szerinti lefolyása. A *pedagógiai elveket* a törvények és a pedagógiai valóság lényeges tulajdonságainak általánosításából vezetik le, ezek tehát az ismeret magasabb fokát alkotják, s teszik a törvényeket használhatóvá, tehát a pedagógiai cselekvés normái.

A „kollektíva” pedagógiai jelenség példáján mutatja be a szerző, hogyan viszonyul egymáshoz a jelenség és a lényeg, hogyan fedezhetjük fel a pedagógiai törvényeket. Egy sor pedagógiai törvény és törvényszerűség válik ismertté, de nem ilyeneként, hanem ismertetőjegyekként és elvekként nyernek kifejezést.

A marxizmus—leninizmus klasszikusainak felfogása alapján aztán a pedagógiai folyamat dialektikájára és invariánsaiknak feltárására tér át a szerző. Az *általános* pedagógiai törvények és törvényszerűségek (mint az iskola és a szocialista valóság: az iskola, a nevelés és a termelőmunka kapcsolata, az oktatás és a nevelés egysége) és a pedagógiai folyamat *különös* törvényei és törvényszerűségei között különbséget

kíván tenni. Közben óv attól a nézettől, hogy a pedagógiai folyamatban lineáris okok — következmények vannak. A pedagógiai folyamat a külső és a belső feltételek összeköttetésének tekintendő, amelynél ezeket az ellentmondásokat részben objektívnek, részben szubjektívnek kell feltételeznünk.

Néhány problémának példák alapján való ismertetése után, amelyek a pedagógiai törvények előfordulásával és osztályozásával függnek össze, a szerző rámutat a pedagógiai gyakorlatnak az alapkutatás szempontjából való jelentőségére és az alapkutatásnak a tanár szempontjából való fontosságára. Néhány pedagógiai disszertációban fellelhető olyan tendenciák ellen fordul, amelyek már ismert absztrakt módon ismételnek anélkül, hogy legalább 1—2 szabályszerűséget vagy törvényt feltárnának.

Végezetül így ír: „Ha pedagógiai törvényeket és törvényszerűségeket tanítunk és azokat a gyakorlatban figyelembe akarjuk venni, látnunk kell, hogy azok között mit kell azokon értenünk, még akkor is, ha nem *minden* részletében jutunk el az *abszolút* egyetértéshez. Természetesen naívság lenne azt gondolni, hogy ez a tanerők vagy a tankönyvírók pusztá megegyezésével elérhető. Itt csak a pedagógusoknak és pszichológusoknak igazi vitája segít a filozófusok közreműködésével, és pedig lehetőleg valamennyi szocialista ország részéről, és mindenekelőtt a megalapozott módszertani munkákat tovább kell folytatni.